

378
4-15

1243/—

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. А. М. ГОРЬКОГО

На правах рукописи

ЧАЙКА Владимир Мирославович

УДК 378.14

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К
ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ

/на материале подготовки учителя начальной школы/

13.00.01 – теория и история педагогики

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Киев – 1990

Київський педагогічний
інститут ім. О. М. Горького
БІБЛІОТЕКА

Работа выполнена в Киевском государственном педагогическом институте им.А.М.Горького

Научный руководитель - доктор педагогических наук,
профессор Бондарь В.И.

Официальные оппоненты - доктор педагогических наук,
старший научный сотрудник
Поташник М.М.

кандидат педагогических наук,
доцент Семерникова Р.А.

Ведущая организация - Черкасский государственный педагогический институт им.300-летия воссоединения Украины с Россией

Защита состоится 7 июня 1990 г. в 15.00 часов на заседании специализированного Совета К.113.01.02 в Киевском государственном педагогическом институте им.А.М.Горького /252030, г.Киев-30, ул.Пирогова, 9/.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Киевского государственного педагогического института им.А.М.Горького.

Автореферат разослан "6" мая 1990 г.

Ученый секретарь
специализированного совета

Исф

Л.Г.Подольяк

НБ НПУ



100207566

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы. Развитие производства, науки, социальной жизни в период перестройки предъявляет к учителю и его подготовке повышенные требования. В документах партии и правительства ставится задача пересмотреть структуру высшего и среднего специального образования, обеспечить подготовку специалистов на современном уровне, обладающих основательными теоретическими знаниями и практическими навыками. Поэтому на данном этапе необходимо отказаться от сложившихся стереотипов в подготовке будущих учителей и организовать учебно-воспитательный процесс в высшей школе таким образом, чтобы студенты прошли все этапы профессионального становления, обеспечивающие формирование у них целостного первоначального опыта самостоятельной деятельности.

Важное место в данном процессе занимает подготовка будущего учителя к педагогическому анализу профессиональной деятельности. Для решения этой задачи необходимо переосмыслить структуру педагогической деятельности с позиций выявления в ее компонентах аналитического начала, а затем определить методы и приемы формирования у студентов умений педагогического анализа. Аналитическую деятельность надо рассматривать как одно из основных условий совершенствования всех других компонентов работы педагога, так как она направлена на самостоятельное овладение профессиональным мастерством.

Необходимость формирования готовности будущего учителя к педагогическому анализу диктуется расширением самостоятельности в его деятельности, усложнением содержательной сущности процессов обучения и воспитания, вызванными современными достижениями науки и передового педагогического опыта. В то же время следует отметить, что существующая система подготовки будущего учителя отста-

ет от развития школы, уровня профессиональной деятельности переподготовленных учителей.

Подготовка студентов к педагогическому анализу становится одной из актуальных дидактических проблем высшей школы. Ее решение видится в организации целенаправленного и управляемого учебно-воспитательного процесса, способствующего формированию мотивационного, теоретического и практического компонентов готовности будущего учителя к применению специальных знаний, которые бы служили инструментом поступательного совершенствования педагогического процесса.

В трудах Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского нашли свое отражение общие вопросы совершенствования работы учителя, которые являются основополагающими при определении содержания профессиональной подготовки педагога к анализу учебно-воспитательного процесса.

Бессторонней подготовке будущего учителя к профессиональной деятельности, повышению уровня его психолого-педагогической компетентности большое внимание в своих работах уделяли Ю.К.Бабанский, А.В.Киричук, Б.С.Кобзарь, Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин, А.Г.Мороз, И.Т.Огородников, В.А.Сластенин, А.И.Шербаков и другие.

Вопросы внедрения в учебный процесс педвузов методов и средств активизации мыслительной деятельности студентов получили освещение в исследованиях С.И.Архангельского, Ю.А.Белого, Я.И.Бурлаки и др.

Проблемой подготовки будущего специалиста к педагогической деятельности в плане формирования у него профессиональных умений занимается ряд исследователей: О.А.Абдуллина, А.П.Акимова, Т.Д.Андропова, А.Ф.Бондаренко, В.К.Елманова, В.С.Кузнецова, А.М.Позднякова, Л.Ф.Спирин, Н.М.Яковлева и другие.

Успех профессиональной деятельности учителя в значительной степени определяется уровнем сформированности у него аналитических умений, изучению разных аспектов которых посвятили свои работы А.А.Дергачев, Э.В.Ильченко, А.И.Киктенко, Б.Д.Красовский, Р.В.Кулиш, Е.К.Кустобаева, Г.А.Нагорная, Г.П.Немченко, А.М.Позднякова, В.Э.Тамарин, В.П.Чубуков.

Теоретические вопросы психологической подготовки учителя освещались в трудах Б.Г.Ананьева, П.П.Блонского, А.А.Бодалева, Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, Ф.Н.Гоноблина, А.Н.Леонтьева, К.К.Платонова, С.Л.Рубинштейна.

Значительный вклад в разработку теории и практики педагогического анализа внесли Ю.К.Бабанский, Е.С.Березняк, В.И.Бондарь, Г.И.Горская, Г.Д.Кириллова, Ю.А.Конаржевский, М.И.Махмутов, М.М.Поташник, М.Н.Скаткин, Р.Г.Чуракова, Т.И.Шамова и другие.

Однако, несмотря на большое количество работ по проблеме, отдельные ее аспекты до настоящего времени остаются мало изученными. Внимание к вопросам педагогического анализа без должного знания сущности педагогических процессов как главных объектов познания не решает в полной мере проблемы готовности будущего учителя к исследуемой деятельности.

По данным наблюдений, опроса студентов-выпускников, учителей, руководителей школ считают себя готовыми к осуществлению педагогического анализа 24 % педагогов. Одной из причин такого низкого показателя является отсутствие должной подготовки будущего специалиста к исследуемой деятельности в процессе обучения в вузе.

Недостаточная теоретическая и практическая разработанность проблемы обусловили выбор темы диссертации "Формирование готовности будущего учителя к педагогическому анализу"/на материале подготовки учителя начальной школы/.

Объектом исследования является готовность будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности, а предметом - процесс формирования у студентов знаний и умений по осуществлению педагогического анализа.

Теоретическая разработка и практическая апробация системы мер, необходимых для подготовки студентов к педагогическому анализу, составили цель исследования.

В основу исследования положена гипотеза: уровень готовности учителя к осуществлению анализа педагогической деятельности можно значительно повысить, если подготовка студентов к педагогическому анализу обеспечивает синтез знаний и умений, усвоенных ими в процессе изучения предметов психолого-педагогического цикла на базе методологии познания, и специальных знаний и умений по технологии педагогического анализа, предусмотренных спецкурсом. Интеграция групп знаний и умений, которые условно названы методологическими, теоретическими, дидактико-технологическими, успешно осуществляется только в условиях специально организованной аналитической деятельности, которая направлена на определение степени соответствия педагогической реальности некоторому эталону /программе наблюдения и анализа/, разработанному с учетом современных достижений в теории и передовой практике обучения и воспитания.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы были сформулированы следующие задачи исследования:

- выявить состояние исследованности проблемы анализа и самоанализа педагогической деятельности в педагогической теории и практике;

- определить степень готовности будущих учителей к анализу процесса обучения и выявить факторы, влияющие на ее формирование;

- разработать содержание, определить структуру и методику формирования дидактико-технологических знаний и умений, необходимых для осуществления педагогического анализа;

- экспериментально проверить эффективность педагогических условий обучения студентов педагогическому анализу.

Методологической основой исследования явились труды классиков марксизма-ленинизма, основные положения диалектического материализма: материалистическая диалектика как метод познания общественных явлений, теория познания и ее положения о диалектическом характере и противоречивости познания, о практике как источнике и критерии истины. При построении методики исследования и организации экспериментального обучения в качестве главного инструмента использован системный подход как выражение закона о всеобщей связи явлений, позволяющий нам рассмотреть объект как целостную, развивающуюся систему во взаимосвязи и взаимодействии всех ее компонентов. В исследовании использованы материалы и документы КПСС, постановления Советского правительства о перестройке среднего и высшего образования в стране.

В процессе реализации поставленных задач использовались следующие методы исследования: наблюдение, психолого-педагогический эксперимент /констатирующий и формирующий/, беседа, анкетирование, интервьюирование, метод экспертной оценки, анализ результатов педагогической деятельности студентов, методы математической статистики.

База исследования. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе факультета подготовки учителей начальных классов /стационара и вечернего отделения/ Киевского государственного педагогического института им. А.М.Горького. В эксперименте приня-

ло участие 352 студента, 210 учителей, 100 руководителей школ. Было выделено четыре экспериментальные группы /120 человек/ и восемь контрольных /232 человека/.

Н а у ч н а я н о в и з н а исследования заключается в разработке структуры педагогического анализа, включающего взаимосвязанные компоненты: целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный; в построении системы дидактико-технологических знаний и умений, обеспечивавших подготовку студентов к педагогическому анализу; в выявлении связей и отношений, существующих между компонентами педагогического процесса, что позволило разработать примерные предписания алгоритмического типа для осуществления педагогического анализа; в обосновании оптимального варианта методики обучения студентов педагогическому анализу.

Т е о р е т и ч е с к а я з н а ч и м о с т ь работы заключается в раскрытии сущности педагогического анализа как процесса и его функций /диагностическая, познавательная, преобразующая, самообразовательная/; теоретическом обосновании структуры педагогического анализа и адекватной ей структуры содержания подготовки студентов к его осуществлению.

П р а к т и ч е с к а я з н а ч и м о с т ь исследования состоит в разработке учебной программы по спецкурсу "Теория и технология анализа и самоанализа педагогической деятельности учителя начальной школы". В диссертации представлены аналитические модели педагогических процессов и рекомендации по их использованию в педагогической деятельности студентов, учителей, руководителей школ.

Д о с т о в е р н о с т ь и о б о с н о в а н н о с т ь научных положений и выводов обеспечены марксистско-ленинским подходом к решению исследуемой проблемы, применением комплекса взаимодополняющих методов исследования, адекватных цели, пред-

мету и задачам работы; результатами количественной и качественной обработки полученных данных.

На защиту выносятся следующие положения и выводы:

- педагогический анализ как специфический вид профессиональной деятельности учителя представляет собой функциональное взаимодействие следующих компонентов: цели и мотивации, содержания /с учетом специфики объекта анализа/, способов достижения цели, оценки результатов. Освоение этого вида деятельности способствует самосовершенствованию, повышению педагогического мастерства;

- система подготовки будущих учителей к педагогическому анализу включает усвоение студентами дидактико-технологических знаний в их детерминированных связях и зависимостях, формирование умений творчески их применять в процессе педагогического анализа;

- эффективная реализация данной системы возможна при следующих педагогических условиях: а/ осознание студентами значимости педагогического анализа для совершенствования педагогического мастерства учителя; б/ обеспечение синтеза знаний технологии педагогического анализа и знаний теории и практики обучения; в/ вооружение будущих учителей системным подходом к анализу педагогической деятельности, вовлечение их в активную аналитическую работу, способствующую формированию у студентов умений анализировать собственную педагогическую деятельность на уроке; г/ выработка умений принимать педагогические решения по дальнейшему повышению эффективности собственной деятельности на основе данных педагогического анализа /через причины влиять на следствия/.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись путем публикаций, научных докладов по теме диссертации, выступлений на научно-практических конференци-

ях, чтения лекций. Предварительные результаты исследования сообщались на Всесоюзной конференции в г. Ленинграде /1988 г./, на областной конференции в г. Тернополе /1990 г./, на региональных научно-практических конференциях /г. Переяслав-Хмельницький, 1989 г.; г. Глухов, 1989 г./, на отчетных научных конференциях Киевского педагогического института им. А.М.Горького /1987 - 1989 гг./, на заседаниях кафедры педагогики и методики начального обучения КПИ им. А.М.Горького /1986-1990 гг./.

На основе результатов исследования разработан спецкурс "Теория и технология анализа и самоанализа педагогической деятельности учителя начальной школы", который был апробирован и внедрен в работу ряда педвузов республики /Полтавский, Кировоградский, Киевский/.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность проблемы исследования, определяется объект и предмет исследования, цель, формулируется гипотеза, раскрываются задачи и методика исследования, научная новизна и практическая значимость работы; указаны положения, выносимые на защиту; приведены сведения об апробации и внедрении полученных результатов в практику.

В первой главе "Педагогический анализ как теоретическая и практическая проблема" раскрывается теоретическая сущность педагогического анализа, его принципы и методы, определяются структурные компоненты исследуемого феномена, его взаимосвязь с процессом самоанализа; анализируется состояние подготовленности студентов-выпускников к исследуемой деятельности, выделяются критерии и показатели сформированности у них умений педа-

гогического анализа.

Изучение психолого-педагогических исследований, посвященных вопросам педагогического анализа, показало, что в педагогической теории получили освещение многие формы педагогического анализа и соответствующие им умения. Так, изучая структуру педагогической деятельности, Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин, Л.Ф.Спирин, А.И.Шербаков указывают на возможность совершенствования работы учителя за счет усиления гностического компонента деятельности, научного подхода к педагогическим явлениям, умения осуществлять анализ собственного педагогического опыта и опыта других учителей. Глубокое теоретическое познание учителем учебно-воспитательного процесса способствует значительному повышению эффективности его функционирования, дает возможность учителю сознательно управлять педагогическим процессом и воздействовать на его ход и развитие. Поэтому многие исследователи /О.А.Абдуллина, Т.Д.Андропова, В.К.Елманова, З.В.Ильченко, В.П.Чубуков, Н.М.Яковлева/ считают, что уровень деятельности учителя в значительной степени определяется уровнем сформированности у него аналитических умений.

Педагогический анализ осуществляется на базе интериоризации психолого-педагогических знаний и является разновидностью внутренней деятельности, специфичность которой обуславливается особенностями содержания анализируемого объекта /Л.С.Виготский, А.Н.Леонтьев/. Вместе с тем, такие виды деятельности учителя как планирование, организация осуществляются на базе внутренней деятельности в результате экстериоризации знаний /Б.Г.Ананьев/. Экстериоризация относительно педагогического анализа проявляется в выборочном использовании выводов науки и данных передового опыта в практической деятельности учителя.

Педагогический анализ осуществляется в соответствии с общими законами теории познания, а также с учетом специфики его функ-

ционирования в условиях профессиональной деятельности учителя.

Педагогический анализ предполагает выполнение ряда операций и процедур, которые функционируют внутри следующих этапов его осуществления: этап предварительного ознакомления с предметом анализа, его морфологическое и структурное описание, этап определения причинно-следственных связей, обобщение полученной информации, формирование выводов, рекомендаций, их использование на практике /по Ю.А.Конаржевскому/.

Следует подчеркнуть, что на практике анализируются чаще всего следствия - результаты действия причинных факторов, а сами причины - условия не выявляются, поскольку они скрыты от непосредственного наблюдения, спрятаны в глубине явлений, выступают сущностной стороной деятельности. Их может выявить учитель, вооруженный знаниями теоретической сущности педагогической деятельности и владеющий методом системного анализа. Поэтому обобщения, выводы, сделанные на базе анализа результатов-следствий, слабо влияют на качество преобразования привычной работы по обучению и воспитанию учащихся. Любое педагогическое решение, принятое без учета условий протекания педагогической деятельности, не способствует творческому применению знаний. Следствия-результаты не изменяются, поскольку продолжают свое существование причины, порождающие отрицательные следствия. Рекомендации должны подводиться не под следствия, а под причины.

Закономерным продолжением и развитием педагогического анализа выступает самоанализ, процесс становления которого выглядит как интериоризация педагогического анализа. Обычно самоанализ носит избирательный характер, а его логика определяется специфической последовательностью. Системность самоанализа проявляется в условиях поиска причин неудачи учителя. Идя от следствия /не

усвоено правило, не сформировано умение и т.д./, учитель анализирует свою деятельность как систему. При осуществлении самоанализа перед учителем открываются такие стороны деятельности, которые при внешнем наблюдении не обнаруживаются. Преимущество данного вида работы состоит в наблюдении и анализе учебно-воспитательного процесса как бы изнутри.

Объективными критериями педагогического анализа могут служить самооценка результатов педагогической деятельности, оценка и мнения членов профессионального окружения /руководителей школы, учителей, учащихся/. Эффективность использования данных критериев зависит от наличия профессионального образца /идеала/, который служил бы эталоном для сравнения с реальностью при оценке и самооценке анализируемой деятельности или профессионально-личностных качеств. Назначение самоанализа как раз заключается в установлении степени расхождения между сущим и должным /образцом/. Выбор эталона деятельности, к которому учитель стремится, далеко не единственный способ побуждения к самоанализу и самооценке. С помощью эталона /идеала/ не устраняются внутренние противоречия процесса преобразования внешних требований /эталона/ в требования личности к себе. Только путем включения учителя в работу по творческому использованию опыта других, когда эта деятельность мотивирована собственными устремлениями, желанием работать лучше, а успехи стимулируются материально и поощряются морально, появляется внутренняя потребность постоянно соотносить идеал с собственным результатом. При этом повышается уровень управления собственной деятельностью.

В психолого-педагогической литературе понятие готовности рассматривается в различных аспектах: как наличие способностей

/Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн/; как качество личности /К.К.Платонов/; как временное ситуативное состояние /Т.А.Рудик/; как способность человека ставить цель, выбирать способы ее достижения, осуществлять самоконтроль, строить планы и программы /Ю.Н.Кулоткин, Г.С.Сухобская, В.И.Бондарь/. К последнему аспекту понимания сущности готовности примыкает автор настоящего исследования.

Анализ структуры педагогической деятельности, методов подготовки специалистов в высшей школе, содержания учебных планов и программ их подготовки позволил в соответствии с мотивационным, теоретическим и практическим компонентами готовности к осуществлению педагогического анализа выделить ее основные критерии: отношение к будущей деятельности, интерес к изучению и анализу педагогической работы; восприимчивость к усвоению новых знаний и способов деятельности; наличие специальных знаний и умений.

Мотивационный аспект готовности студентов-выпускников к аналитической деятельности изучался путем анализа успеваемости и выявления степени выраженности отношения к будущей деятельности 220 выпускников, проходивших подготовку к профессии учителя начальных классов в Киевском, Кировоградском, Полтавском пединститутах. Результаты изучения позволили распределить студентов между четырьмя группами с разной степенью проявления обучаемости и желания осуществлять аналитическую работу.

В первую группу вошли студенты /15,0 %/, проявившие высокий уровень способности к усвоению знаний и способов деятельности с ярко выраженным положительным отношением к аналитической работе. Вторую группу составили студенты /24,1 %/, проявившие средние способности к усвоению знаний и способов деятельности с ярко выраженным желанием совершенствовать педагогическую деятельность на основе данных анализа. В третью группу вошли студенты /46,4 %/,

обладающие выраженными способностями к усвоению знаний, но занимающие нейтральную позицию по отношению к исследуемой деятельности. Четвертая группа студентов /14,5 %/ характеризовалась пониженными способностями к усвоению знаний и отрицательным отношением к будущей деятельности.

Теоретический аспект готовности к педагогическому анализу изучался путем опроса студентов и учителей по отдельным вопросам дидактики, теории педагогического анализа, анализа книг внутришкольного контроля.

Анализ ответов студентов по вопросам, касающимся различных аспектов осуществления анализа урока, и вопросам обеспечения этого процесса соответствующими дидактическими знаниями, показал, что большинство будущих учителей /76,1 %/ владеют дидактическими знаниями, но в вопросах теории анализа урока недостаточно компетентны. К характерным недостаткам в знаниях части учителей относятся: неумение теоретически осмысливать практическую деятельность, неумение осуществлять системный подход к анализу /самоанализу/ результатов обучения.

Система заданий, которые носили в основном прикладной характер, позволила выявить уровень готовности будущих учителей применять дидактические знания при анализе учебно-воспитательного процесса на уроке. Анализ ответов свидетельствует о том, что не все студенты-выпускники с достаточной степенью полноты понимают сущность основных категорий дидактики и положений теории педагогического анализа. Так, 76,8 % будущих учителей среди основных компонентов процесса обучения не назвали цели и результаты обучения и воспитания; 70,2 % студентов не осмысливают функциональной роли каждого этапа в структуре урока; 93,3 % не смогли отразить понимание зависимостей между дидактической целью урока и его типом.

Только 29,7 % выпускников смогли назвать конкретные средства реализации на уроке принципов обучения. По вопросам теории и практики педагогического анализа будущие учителя не достаточно подготовлены.

Изучение состояния практического компонента готовности к осуществлению анализа урока позволило распределить будущих учителей по следующим уровням. Высокий уровень /6,4 %/ характеризуется тем, что содержание анализа соответствует цели наблюдения, устанавливаются причинно-следственные связи и зависимости между компонентами урока, прогнозируются возможные результаты педагогического воздействия. Достаточный уровень /22,7 %/ характеризуется умением устанавливать причинно-следственные связи и зависимости между дидактическими компонентами, признаки которых не всегда упорядочены. На среднем уровне /41,6 %/ анализ осуществляется без вскрытия причинно-следственных связей. Для низкого уровня /29,3 %/ характерно формальное выполнение педагогического анализа, констатация фактов без их анализа и установления причинно-следственных связей. Функционирование деятельности по осуществлению педагогического анализа процесса обучения свидетельствует о том, что будущие учителя не вооружены системным подходом к анализу учебно-воспитательного процесса, не умеют использовать дидактические знания в аналитической деятельности.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента обусловили необходимость специальной подготовки будущих учителей к деятельности по педагогическому анализу учебно-воспитательного процесса.

Во второй главе "Система подготовки студентов к осуществлению педагогического анализа" описана система мер по дальнейшему повышению эффективности подготовки будущих учителей.

лей к аналитической деятельности, раскрывается содержание и организационные формы обучения студентов исследуемой деятельности, излагаются результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование у будущих учителей начальных классов готовности к анализу педагогической деятельности.

Разработанная система предполагает формирование мотивационного, теоретического и практического компонентов готовности, направленных на аналитическую деятельность, и включает в себя цели, содержание, формы и методы организации работы. В процессе формирующего эксперимента соблюдались следующие педагогические условия: 1/ одновременное формирование у студентов основных компонентов готовности: мотивационного, теоретического и практического; 2/ включение будущих педагогов в деятельность, адекватную структуре формируемого качества готовности; 3/ педагогическое управление, нацеленное на организацию процесса подготовки студентов и оценку ее результатов.

Анализ содержания и организационных форм обучения будущих учителей на разных этапах их подготовки, изучение уровней готовности студентов-выпускников к исследуемой деятельности позволили определить и описать усовершенствованную структуру подготовки специалистов, раскрыть систему дидактико-технологических знаний и умений, обеспечивающих осуществление педагогического анализа, выделять этапы экспериментальной работы.

На начальном этапе /пропедевтическом/ осуществлялась теоретическая подготовка по вопросам методологии и теории анализа на базе ранее усвоенных знаний по философии и дисциплинам психолого-педагогического цикла; формирование у студентов профессиональной потребности в анализе результатов педагогической деятельности, овладении необходимыми для этого знаниями и умениями.

Следующий этап /эмпирический/ был основан на первичном опыте педагогической деятельности студентов, приобретаемом на лабораторных занятиях в школе /I-II курсы/ и включении их в аналитическую работу во время производственной практики /III курс/, развитие профессионально-значимых качеств личности, усиление чувства ответственности за результаты обучения и воспитания, стимулирование познавательного интереса к исследуемой аналитической деятельности.

Третий этап /теоретико-практический/ осуществляется на базе спецкурса, выполняющего функцию синтеза теоретико-методологических, дидактико-технологических знаний и умений, а также опыта, приобретенного студентами во время преддипломной педагогической практики. Спецкурс обеспечивал синтез знаний по дисциплинам психолого-педагогического цикла с одновременным раскрытием механизма использования этих знаний в аналитических целях. Кроме того, спецкурс обеспечивал овладение студентами системным подходом к анализу процесса обучения.

Система формирования готовности студентов к педагогическому анализу предполагала обеспечение аналитической направленности общественных дисциплин и дисциплин психолого-педагогического цикла; использование потенциальных возможностей частных методик; использование многообразных форм аудиторной и внеаудиторной работы со студентами; сближение обучения будущих педагогов с условиями их предстоящей профессиональной деятельности.

Введение спецкурса в условиях традиционного изучения дисциплин психолого-педагогического цикла /II вариант методики/ не дало достаточного эффекта при обучении студентов педагогическому анализу и привело к тому, что студенты оказались не готовыми самостоятельно использовать дидактические знания в аналитической

деятельности. Вооружение студентов теорией и технологией педагогического анализа без должного внимания вопросам теории и методики обучения, т.е. знанием объекта анализа, не обеспечило желательного эффекта.

Возникла необходимость обеспечить синтез знаний технологии педагогического анализа и процесса обучения. Поэтому новый вариант методики обучения студентов педагогическому анализу был существенно дополнен дидактическим компонентом с позиций системного подхода. В условиях этого варианта методики обучения процедуры анализа выступали внешней формой познания педагогической реальности, а системные знания дидактики - его содержательным компонентом.

Поскольку студенты выпускного курса имеют определенные представления о дидактических категориях и понятиях, ранее их изучали, то задача первого этапа экспериментальной работы состояла не столько в их воспроизведении, актуализации, сколько в формировании целостной системы дидактических знаний, которые использовались бы в качестве опорных при усвоении технологических знаний и умений. Системное раскрытие компонентов дидактической теории способствовало формированию у студентов системы дидактических знаний в их детерминированных связях и зависимостях. Усвоение сущности системного подхода к анализу урока позволило в дальнейшем показать взаимосвязь процессов педагогического анализа и самоанализа, общие для них методические положения, сравнить технологию осуществления.

На втором этапе подготовки студентов к педагогическому анализу решались следующие задачи: 1/ научить будущих учителей разрабатывать диагностические программы по анализу различных аспектов урока; 2/ вооружить методикой определения степени соответствия урока целевой диагностической программе; 3/ обучить процедуре

анализа и обобщения результатов диагностирования учебного процесса; 4/ вооружить методикой разработки рекомендаций по дальнейшему совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

После вооружения студентов пониманием сущности системного анализа и формирования умений составлять программы аспектного анализа проводилась работа по формированию у студентов умений осуществлять целостный анализ урока. Логика осуществления системного анализа урока сводилась к следующим процедурам: 1/ расчленение урока на этапы и характеристика их содержания; 2/ определение количества дидактических клеток в каждом этапе урока; 3/ анализ связей между элементами каждой дидактической клетки: задачами и содержанием учебного материала; задачами и методами обучения; методами и формами организации обучения; способами и результатами обучения.

На третьем этапе экспериментального обучения студенты учились определять соответствие урока целевой диагностической программе в "живой" ситуации учебного процесса /на лабораторных занятиях в школе/; находить и вскрывать причины недостатков в деятельности обучения; делать обоснованные выводы и давать практические рекомендации для повышения уровня функционирования педагогического процесса.

На заключительном этапе подготовки студентов к педагогическому анализу осуществлялось обсуждение полученных результатов по анализу учебно-воспитательного процесса в форме ролевых игр, в ходе которых обсуждались результаты аналитической работы, предлагалось эталонное решение по осуществлению педагогического анализа, вносилась коррекция в решения, принятые студентами.

Одной из задач заключительного этапа подготовки студентов к анализу явилась целенаправленная работа по формированию у них

умений самоанализа. Процесс обучения будущих учителей самоанализу состоял из трех взаимосвязанных этапов: побуждение студентов к самоанализу; косвенное развитие самоанализа; непосредственное развитие самоанализа. Важное место на лабораторно-практических занятиях отводилось обучению студентов конкретным приемам самоанализа: сравнение с эталоном, выявление существенных различий и установление причин несоответствия, проба на результативность, синтез эталона и пробы, обобщение находок, мысленное оформление улучшенного варианта деятельности.

Этап опытно-экспериментальной проверки целостно осуществлялся в процессе чтения спецкурса. Анализ результатов выполнения контрольных заданий по спецкурсу участия студентов в ролевых играх, оценок знаний по спецкурсу позволили выявить причины типичных затруднений, с которыми встречались студенты при усвоении программы спецкурса, внести необходимую коррекцию в учебно-тематический план занятий, а также сравнить эффективность различных вариантов методики обучения и на этой основе определить оптимальный вариант построения процесса подготовки будущих учителей к педагогическому анализу; определить уровни сформированности умения диагностировать учебно-воспитательный процесс.

При изучении эффективности подготовки студентов-выпускников к педагогическому анализу устанавливались изменения, происшедшие под влиянием экспериментального обучения в следующих параметрах готовности: изменениях характера мотивационного компонента, в смене состояния дидактико-технологических знаний, в готовности применять усвоенные знания на практике /при осуществлении анализа урока/.

Эффективность экспериментального обучения во многом определяется уровнем сформированности у будущего учителя практических

Таблица I

Сравнительные данные уровней сформированности умения осуществлять анализ урока у студентов контрольных и экспериментальных групп

Умение осуществлять анализ урока /параметры анализа/	Контрольные группы /117 чел./				Экспериментальные группы /120 чел./			
	У р о в н и							
	!выс.!	!дост.!	!сред.!	!низк.!	!выс.!	!дост.!	!сред.!	!низк.!
1.Соответствие содержания анализа цели наблюдения	аб.г. 12	29	58	18	23	46	44	7
	% 10,3	24,8	49,6	15,4	19,2	38,3	36,7	5,8
2.Системность анализа	аб.г. 11	31	53	22	25	44	41	10
	% 9,4	26,5	45,3	18,8	20,8	36,7	34,2	8,3
3.Соответствие рекомендаций выявленным причинам недостатков	аб.г. 15	27	57	18	22	43	42	13
	% 12,8	23,1	48,7	15,4	18,3	35,8	35,0	10,8

умений. Проведение исследовательского среза на выявление уровней сформированности умения осуществлять анализ урока студентами контрольных и экспериментальных групп показало преимущества экспериментальной методики обучения системному анализу уроков. У большинства студентов экспериментальных групп /19,2 % с высоким уровнем и 38,3 % с достаточным/ цели наблюдения соответствуют содержанию анализа. В контрольных группах это количество составило соответственно 10,3 % и 24,8 % будущих учителей. Студентов с низким уровнем сформированности указанного умения почти в 3 раза меньше в составе экспериментальных групп, чем в контрольных. Если высокий и достаточный уровни умения всесторонне анализировать урок проявили 55,0 % студентов экспериментальных групп, то в контрольных это число составило соответственно 35,9 % студентов.

Большая половина студентов контрольных групп /64,1 %/ обладает средним и низким уровнями сформированности умения обобщать полученную информацию и формировать рекомендации. Наличие в экспериментальных группах студентов со средним /35,0 %/ и низким /10,8%/ уровнями объясняется прежде всего сложностью данного вида работы, недостаточным опытом в сфере диагностико-прогностической деятельности.

Процентные ставки уровней распределений проверялись на статистическую достоверность по тесту Стьюдента, при условии $t > 2$ - данные не являются случайными, то есть достоверны. Так, t - критерий значимости разницы между контрольными и экспериментальными группами по первому параметру равен 3,63, второму - 3,82, третьему - 2,49.

Таким образом, эффективность разработанной нами системы в плане повышения качества подготовки студентов к педагогическому анализу подтвердилась.

Проведенное теоретическое и опытно-экспериментальное исследование позволило сделать ряд выводов.

Педагогический анализ является необходимым компонентом профессиональной подготовки будущего учителя. Исследуемый процесс обеспечивает интенсификацию педагогической работы, вооружает студентов системой дидактико-технологических знаний и умений, позволяющих системно подходить к анализу и оценке педагогического процесса, самостоятельно принимать эффективные педагогические решения. Практика профессионального обучения будущих педагогов позволяет говорить о недостаточном использовании педагогического анализа /самоанализа/ в процессе подготовки студентов к педагогической деятельности. Имеющиеся в распоряжении выпускников педвуза дидактические знания слабо трансформируются ими в инструмент по-

знавательной деятельности. Механизм педагогического анализа и самоанализа работает не в полную силу, не является формой движения психолого-педагогических знаний в процессе осуществления анализа результатов педагогического труда.

В результате исследования установлено, что на формирование готовности учителя к педагогическому анализу влияют следующие факторы: значимость педагогического анализа в деятельности учителя; интеграция знаний технологии педагогического анализа и объекта анализа; отношение к объекту анализа как к системе; обусловленность педагогического решения результатами педагогического анализа.

Для эффективной подготовки будущих учителей к исследуемой деятельности необходимо: 1/ на всех этапах базовой подготовки систематизировать работу по формированию у студентов методологических, теоретических и дидактико-технологических знаний и умений, обеспечивающих процесс педагогического анализа; 2/ формируя у студентов соответствующие качества личности, важно постоянно анализировать и оценивать их работу по осуществлению педагогического анализа /самоанализа/; основным критерием оценки урока считать анализ выявленных причинно-следственных связей и зависимостей, а не констатацию фактов; 3/ построение системы подготовки студентов к педагогическому анализу должно осуществляться с учетом того, что эффективность их педагогической деятельности в равной степени зависит от аналитической компетентности и знания познаваемых объектов - процессов обучения и воспитания; 4/ в процессе формирования дидактико-технологических знаний и умений создавать условия, максимально приближенные к практике, широко использовать реальную практику процесса обучения для закрепления формируемых знаний и умений.

Перспективы дальнейшей работы мы видим в исследовании вопро-

сов подготовки будущих учителей к самоанализу и самооценке результатов педагогической деятельности и средств, их обеспечивающих.

По теме диссертации о п у б л и к о в а н о:

1. Учебная программа к спецкурсу "Теория и технология анализа и самоанализа педагогической деятельности учителя начальной школы"/в соавторстве/. - К., 1988. - 19с.

2. Системное усвоение и применение дидактических знаний как условие развития творческого потенциала педагога // Развитие творческого потенциала руководителей школ в системе непрерывного повышения квалификации: Методические рекомендации /в соавторстве/. - Л., 1988. - С.84-86.

3. Использование идей Н.К.Крупской при формировании у учителя умений анализа и самоанализа профессиональной деятельности // Педагогическое наследие Н.К.Крупской и перестройка народного образования: Тезисы докладов и сообщений региональной научно-практической конференции. - Переяслав-Хмельницкий, 1989. - С.248.

4. Проблемы взаимосвязи дидактической и методической подготовки педагогических кадров // Проблемы перестройки высшего педагогического образования: Тезисы докладов научно-практической конференции, посвященной 115-летию Глуховского педагогического института /в соавторстве/. - Глухов, 1989. - С.102-103.

5. Самоанализ как необходимый компонент профессионального становления будущего учителя // Содержание, формы и методы самостоятельной работы студентов: Тезисы областной научно-практической конференции преподавателей. - Тернополь, 1990. - С.383-385.

В. Гайда